

文理解における日本語学習者のストラテジー使用に関する研究 —インプット処理ストラテジーに着目して—

中 上 亜 樹

1. 本研究の位置づけと目的
2. 先行研究
3. 研究課題
4. 調査方法
5. 調査結果
6. 考 察
7. 今後の課題

1. 本研究の位置づけと目的

現在の初級日本語教育現場では、一般的に、話したり書いたりするアウトプット中心の練習が重視され、多くの時間が割かれている。その一方で、第二言語習得研究では、言語習得におけるインプットの重要性が広く指摘されており、第二言語習得理論に基づく「処理指導」というインプット中心の指導法が、学習者の発達システムに働きかける指導方法として注目されている。この処理指導が、従来のアウトプットを重視した指導法に比べ効果的であると言えるかどうかを検証するため、外国語の授業でインプットを重視した処理指導を行った場合と、アウトプットを重視した従来の指導を行った場合とで習得状況に違いがみられるかどうかを検証した研究も行われている (VanPatten & Cadierno 1993; Salaberry 1997; Allen 2000; DeKeyser & Sokalski 2001; Cheng 2004; Lee & Benati 2007; Fukuda 2009; 中上 2012等)。結果については、インプット重視の指導の効果が高い (VanPatten & Cadierno 1993; Cheng 2004; Lee & Benati 2007; 中上 2012)、アウトプット重視の指導の効果が低い (Salaberry 1997; Allen 2000)、どちらの指導の効果も同様 (DeKeyser & Sokalski 2001; Fukuda 2009) と統一した結果は出ておらず、未だ結論が出ていないが、インプットを重視することで特定の文法項目に学習者の注意を向けさせ、習得を効率に進めようとするタスクの効果や必要性に関しては支持されている (畑佐 2006)。

処理指導は、形式に注目させるために工夫したインプットを学習者に集中的に与えることで、形

式と意味との正しいマッピングをさせてインテイクを促し、学習者の発達システムに働きかけることで習得を促進させる指導法である (VanPatten 2004)。実際の指導では、インテイクを促し発達システムへ働きかけることさえできれば、アウトプットは自然にできるようになると考えられているため、指導の対象とする文法項目についてアウトプットの練習をさせることはない。そのため、処理指導の効果を検証した先行研究の多くは、「処理指導の授業では、指導の対象となっている文法項目を産出させない」といった実際の教室活動よりも統制された条件のもとで教室活動が行われている。

第二言語習得研究の成果を教育現場へ生かすことを考えると、アウトプットを行わない処理指導を単独で教室へ応用するというのは現実的に考えにくい。処理指導で行われる特定の文法項目に注意を向けさせるタスクについて、その効果や必要性が認められていることから、今後は、一般的に行われているアウトプット中心の指導の中に、どのように処理指導のタスクを組み込んでいくことが効果的なのかという点について調べていくことが重要であると考えます。実際の外国語教育の現場では、教師の経験や勘に基づき様々なアイデアを用いて授業の工夫が行うことでよりよい方法を模索している。しかし、教師の経験や勘に頼るだけではなく、実際に行った指導がどの程度効果があったのか、また、その他により効果的な方法があるのかといった点について、指導の効果を科学的に検証することができれば、よりよい指導を考える上で非常に有益なことであると言える。

日本語での処理指導に関する研究は、数は少ないながらも、限定的ではあるがその効果が証明されつつある (Lee & Benati 2007; Fukuda 2009; 中上 2009, 2012)。しかし、日本語に限らず、処理指導に関する研究で指導の対象となっている文法項目はそれほど多くない。このことから、上で述べたような、アウトプット中心の指導の中に、どのように処理指導のタスクを組み込んでいくことが効果的なのかという点について明らかにする前に、どのような文法項目で処理指導の効果が期待できるのかという点についても調査する必要がある。

つまり、処理指導を教育現場へ応用するために必要な手順として、図1の①から④を考えており、本稿はそのうちの②にあたる部分である。

本稿では、日本語での処理指導において効果が期待できる文法項目の特徴について明らかにするために、学習者が文理解を効率的に進めるために持っている、「インプット処理戦略」という戦略に着目し、その戦略を使用して文理解をする際の学習者の理解度を日本語能力や文の種類ごとに比較する調査を行った。

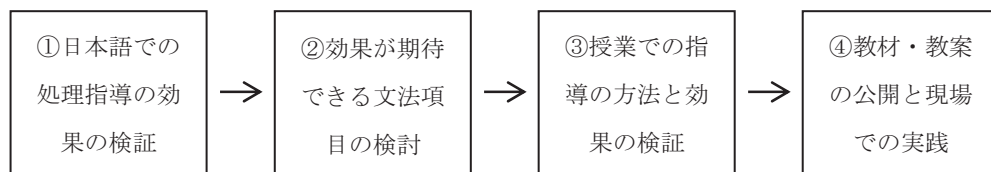


図1 処理指導を教育現場へ応用するための手順と本稿の位置づけ

2. 先行研究

2-1 インプット処理ストラテジーと処理指導

第二言語習得研究では、多くの研究者の共通理解として図2に示すような認知プロセスが認められている（VanPatten & Cadierno 1993：226）。



図2 第二言語習得の認知プロセス（VanPatten & Cadierno 1993：226を基に作成）

図2について簡単に説明すると、第二言語を習得する際の最初の第一歩となるのは、インプットの中のある形式に気づき、その意味を理解することで、形式と意味とが結びつき、習得可能なものとしてインテイクされることである。そして次に、インテイクされた項目が仮説検証を経て正しいと認識されると、発達システムの中へと進み、既にある知識と統合し再構築され、アウトプットが可能となるというプロセスを経ると考えられている。

VanPatten（2007：116）によると、言語習得のためにはまず形式への気づきが必要であるが、第二言語のインプットが入ってきた場合、学習者が最優先するのは形式へ注意を向けることではなくインプットの意味理解をすることである。さらに、インプットの意味理解をするための作業は認知的処理やワーキングメモリを使う大変な作業であるため、インプット処理のメカニズムは学習者の注意量が必要である。学習者の処理能力に限界がある中で言語習得を可能にするためには、インプットの意味理解をできるだけ効率的に行うことで処理能力に余裕がある状態を作り、形式にも注意を向けられるようにする必要がある。これを可能にするために学習者が持っていると言われているのが「インプット処理ストラテジー」という意味理解を効率的に行うためのストラテジーである。このストラテジーは、本来効率的なインプットの意味理解を助けるためのものであるが、使うべきではない項目にまで適用することによって誤った意味理解を引き起こし、習得を遅らせる場合があることが指摘されている（VanPatten 2004）。

処理指導とは、このようにインプット処理ストラテジーを使用することで誤った意味理解をしてしまう項目を指導対象とし、その文法項目を含むインプットを学習者に与えることで正しい意味理解を集中的に経験させ、インプットからインテイクへと導く指導（山岡 2004：31）である。本稿では、このインプット処理ストラテジーを使用することで誤った意味理解をしてしまう文法項目を取り上げ、学習者の日本語能力の違いによって理解度に違いがあるかどうかを調べることで、処理指導の効果が期待できる文法項目を明らかにしたいと考えている。

2-2 インプット処理ストラテジーとは

学習者が具体的にどのようなインプット処理ストラテジーを持っているかについては、処理指導

を提唱したVanPattenが、以下の10のインプット処理ストラテジーを挙げている。10のストラテジーについて説明している部分（VanPatten 2007：117-125）を翻訳して引用する。

①内容語第一原理（The Primacy of Content Words Principle）

学習者はインプットの中の内容語をまず処理する

②語彙優先原理（The Lexical Preference Principle）

文法項目が語彙的にもコード化が可能な意味を表している場合（i.e. 文法形式が冗長である場合）、その語彙形式と意味とのマッピングをするまでは、先にその文法形式を処理することはない

③非冗長性優先原理（The Preference for Nonredundancy Principle）

学習者は冗長的で有意義な文法形式よりも先に、非冗長的で有意義な文法形式を処理する傾向がある

④有意味性優先原理（The Meaning before Nonmeaning Principle）

学習者は無意味な文法形式よりも先に、有意味な形式を処理する傾向がある

⑤最初の名詞原理（The First Noun Principle）

学習者は文の初めの名詞や代名詞を主語として処理する傾向がある

⑥母語の転移原理（The L1 Transfer Principle）

学習者は母語の構文解析の手続きでまず習得を始める

⑦出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）

学習者は文理解のために、「初めの名詞原理」の代わりに、可能な場合は、出来事の可能性に頼る傾向がある

⑧語彙の意味原理（The Lexical Semantics Principle）

学習者は文理解のために、「初めの名詞原理（または、母語の構文解析の手続き）」の代わりに、可能な場合は、語彙の意味に頼る傾向がある

⑨文脈的制約原理（The Contextual Constraint Principle）

文脈によって、節や文の可能な解釈が制限される場合に、学習者は「初めの名詞原理（または、母語の転移原理）」に頼らない傾向がある

⑩文の位置原理（The Sentence Location Principle）

学習者は、文末や文中の項目よりも先に、まず文頭の項目を処理しようとする傾向がある

上記のストラテジーのうち、本稿では、⑤最初の名詞原理（The First Noun Principle）と⑦出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）の2つを取り上げ、日本語学習者が日本語を理解する際に、このストラテジーを使用することで誤った理解をしてしまうことがあるのかどうかについて検証を行う。

最初の名詞原理（The First Noun Principle）を使用することによる誤用として考えられる例は、

「花子は太郎にカバンを持って来させました」のような使役文である。学習者はカバンを持ってきたのは「花子」だと誤って文を理解することがあるが、これは、文の最初の名詞である「花子」が動作主であると考え、「来させました」という動詞の使役形をうまく処理できなかった場合に、カバンを持ってきたのが「花子」であると理解してしまうためであると考えることが可能である。次に、出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）の例としては、「子どもは母の宿題を手伝いました」のような文で、宿題を手伝ったのは「母」だと誤って理解してしまうような場合が考えられる。これは、文の格関係を処理するよりも、現実世界で起こる可能性が高い「母が宿題を手伝う」という意味に文を処理してしまうために起こる誤りであると考えられることも可能である。

2-3 日本語学習者のインプット処理ストラテジーの使用について

日本語での処理指導に関する研究には、Lee & Benati (2007), Fukuda (2009), 中上 (2009, 2012) がある。処理指導とアウトプット中心の指導の効果を比較した研究はLee & Benati (2007), Fukuda (2009), 中上 (2012) で、このうち処理指導の効果が高いとしたのがLee & Benati (2007) と中上 (2012), 2つの指導に違いがないとしたのがFukuda (2009) である。中上 (2009) は、文法項目間での処理指導の効果の大きさを比較した研究で、処理指導の効果が大きく出る項目とそうでない項目がある可能性を指摘している。

次にそれぞれの研究が指導対象とした文法項目と、その文法項目で誤った理解を引き起こしていたインプット処理ストラテジーについてみる。Lee & Benati (2007) は、動詞の現在形・過去形の「ます・ました」と動詞の肯定形・否定形の「ます・ません」の2つの項目を対象としている。その理由は、「ます・ました」については、「太郎は先週図書館へ行きました」のような文で、過去を表す要素が語彙の「先週」と文法要素「ました」の2つあるが、②語彙優先原理（The Lexical Preference Principle）により、意味理解の際に「先週」にのみ注目し、文が正しく理解できたとしても「ました」が正しく処理されず、習得がなかなか進まない可能性を指摘している。「ます・ません」については、日本語では「私は映画に行きません」などのように文の最後に動詞があり、時制や肯定・否定が文の最後に来るが、⑩文の位置原理（The Sentence Location Principle）により、文頭や文中の要素を処理しようとするために、文末の肯定・否定の処理を飛ばしてしまうことで誤った意味理解をしてしまう可能性を指摘している。Fukuda (2009) と中上 (2009) の1つ目の文法項目は謙譲表現を扱っている。その理由については⑥母語の転移原理（The L1 Transfer Principle）により、学習者の母語にはない謙譲表現を正しく処理できずに習得がなかなか進まない可能性を指摘している。中上 (2009) の2つ目の文法項目と中上 (2012) では、⑤最初の名詞原理（The First Noun Principle）の使用により正しい理解が妨げられている可能性があるとして、「りんごよりみかんのほうが安いです」のような形容詞の比較、「母は父に掃除させました」のような使役文を対象としている。先行研究でこれらの文法項目が指導対象として取り上げられたのは、上述したインプット処理ストラテジーを使用することで、ある文法項目が処理されなかったり、インプットの正しい意味理解が妨げられたりしている場合に、処理指導を行うことでより効率的に習得

が進むだろうと考えられたためである。

日本語での処理指導に関する研究は、まだ数が少ないが、その理由の1つとして、処理指導が英語など比較的語順に厳しい言語を母語とする学習者が、スペイン語やフランス語などのロマンス語を学習する際のことを想定して考えられた指導法であることが影響していると考えられる。処理指導の効果を検証した先行研究では、英語母語話者を対象にスペイン語やフランス語を指導した研究が多く（VanPatten & Cadierno 1993；Salaberry 1997；Allen 2000；DeKeyser & Sokalski 2001；Cheng 2004）、英語母語話者以外の学習者がロマンス語ではない日本語を学習する際に、同様のインプット処理ストラテジーを使用して文の意味理解をしているか、もし、しているとするなら、それが誤った理解を引き起こしているのかということについてはまだ検証されていない。そのため、日本語の指導に関しては、処理指導の効果を検証するよりも先に、まず、この点について明らかにしていく必要があると考える。

そこで本稿では、⑤最初の名詞原理（The First Noun Principle）と⑦出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）の2つを取り上げ、日本語学習者が日本語を理解する際に、このストラテジーを使用することで文の意味理解を誤ってしまうことがあるのか、またあるとすれば、日本語能力の違いでそのような文の理解度が異なっているのかという点について検証を行う。

3. 研究課題

先行研究からの課題を踏まえ、本稿での研究課題を以下に4点挙げる。

課題1：学習者の日本語文の意味理解において、最初の名詞原理（The First Noun Principle）を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があるか。

課題2：学習者の日本語文の意味理解において、最初の名詞原理（The First Noun Principle）を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があるとするば、学習者の日本語能力の違いによって理解度に異なる傾向がみられるか。

課題3：学習者の日本語文の意味理解において、出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があるか。

課題4：学習者の日本語文の意味理解において、出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があるとするば、学習者の日本語能力の違いによって理解度に異なる傾向がみられるか。

4. 調査方法

4-1 調査の概要

調査は、最初の名詞原理（The First Noun Principle）と出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）の2つのインプット処理ストラテジーについて、それぞれ2×2の2要因配置の実験計画で行った。どちらも、第1の要因は被験者間要因で、学習者の日本語能力（下位群、上位群）であった。第2の要因は被験者内要因で、文の種類（ストラテジー使用で誤用になる・ストラテジー使用

で誤用にならない)であった。分析の際に用いた検定は全て有意水準5%で行った。

4-2 調査協力者

調査協力者は、日本の大学で工学やデザインなどを勉強している1年生から4年生までの大学生38名で、母語は中国語、または、ベトナム語であった。日本語能力によって学習者を2つのグループに分けるため、全員にSPOT¹を実施した。PCのトラブルで実験が途中で終了した2名と、日本語のレベルが著しく低いと考えられる1名を除外したため、分析対象となったのは35名であった。35名のSPOTの得点によって、下位群17名と上位群18名に分けた。対応のない t 検定で両群のテストの点数を比較した結果、0.1%水準で有意な差が認められたことから ($t(33) = 8.348, p < .001$), 両群の間にはレベル差があることが確認された。

以下に、日本語能力下位群と上位群それぞれの平均点と標準偏差を示す。

表1 SPOT (65点満点) の平均と標準偏差

	N	平均	標準偏差
下位群	17	39.50	4.888
上位群	18	53.78	5.231

4-3 対象とした文法項目

対象としたインプット処理ストラテジーは既に示したとおり、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) と出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) である。

最初の名詞原理 (The First Noun Principle) を使用することで誤って理解してしまう文法項目として取り上げたのは、「AさんはBさんに買い物を頼まれました」のような受身文と、「AさんはBさんにコーヒーをいれさせました」のような使役文である。文中に出てくる2人の人物に年齢差・性差などが出ることで学習者の処理過程に影響が出ないように、人物はすべてAとBで表した。調査では「AさんはBさんに買い物を頼まれました」といった、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) を使用することで誤って理解してしまう受身文や使役文と、「AさんはBさんに買い物を頼みました」というようなストラテジーを使用しても正しく理解できる能動文を1セットとし調査を行った。

次に、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで誤って理解してしまう文法項目として取り上げたのは、「子どもはお母さんに漢字の読み方を教えてあげました」のような行為授受の文、「手伝う・質問する・怒る」を使った動詞文である。ここでは、文中に出てくる2人の人物の関係性が重要であるため、「子ども・お母さん」「学生・先生」という2種類のパターンで文を作成した。また、調査では、「子どもはお母さんに漢字の読み方を教えてあげました」といった出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで誤って理解してしまうある文と、「お母さんは子どもに漢字の読み方を教えてあげました」というような、ストラテジーを使用しても正しく理解できる能動文を1セットとし調査を行った。

分析対象となる刺激文は、2つのインプット処理ストラテジーそれぞれにおいて、ストラテジー使用で誤った理解をしてしまう文で、yes反応の文とno反応の文6文ずつ、それとセットとなるストラテジー使用でも正しく理解できる文で、yes反応の文とno反応の文6文ずつであった。

つまり、分析対象となるのは2つのインプット処理ストラテジーそれぞれで、インプット処理ストラテジーを使用すると誤って理解してしまう文12文と、インプット処理ストラテジーを使用しても正しく理解できる文12文の計24文であった。また、ディストラクターが48文あったため、調査協力者それぞれに合計72文が提示された。

4-4 調査手順

調査は13.3インチのディスプレイを持つコンピューターで、Cedrus社の実験ソフトSuperLab4.5を用いて1人ずつ行った。

はじめに、提示音の後に刺激文を1回のみ音声提示した。その直後にパソコンの画面に絵を8秒提示した。調査協力者は、聞いた文と画面の絵の内容が一致している場合は“yes”，一致していない場合は“no”が書かれたキーボードを、できるだけ正確に、かつできるだけ速く押すように教示された。パソコンには、調査協力者の反応と反応時間が保存された。調査協力者がキーボードを押すとパソコン画面の絵が消え、3秒後に次の問題が提示され、8秒の間にキーボードが押されなければ、8秒後にパソコン画面の絵が消え、その3秒後に次の問題が提示されるようにプログラムされており、刺激文はランダム提示された。また、調査の際には、半分の36文が終わった時点で必要なだけ休憩を取ってもらい、その後最後まで調査を行ってもらった。なお、調査の前に練習試行を行い、必要に応じて調査協力者からの質問に答え手順を確認した上で調査を行った。

以上の調査手順を示すと次のようになる。

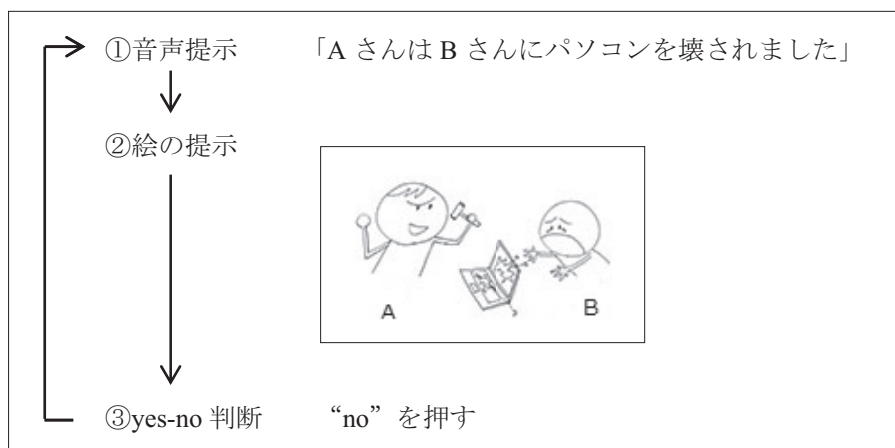


図3 調査手順

5. 調査結果

5-1 最初の名詞原理 (The First Noun Principle) について

日本語能力と文の種類の正答率について、2要因分散分析を行った。その結果、日本語能力の主効果が有意であった ($F(1,33) = 8.780, p < .01$)。上位群と下位群の得点差が統計上有意であることが明らかになった。文の種類の主効果も有意であった ($F(1,33) = 35.935, p < .001$)。文の種類による正答率の差に有意差があることが明らかになった。日本語能力×文の種類の交互作用はなかった ($F(1,33) = 0.113, n.s.$)。

このことから、日本語能力が上がると、全体的に文の意味を正しく理解できるようになることが分かる。しかし、最初の名詞ストラテジーを使用すると誤って理解してしまう文とそうでない文との比較で考えると、日本語能力が上がっても、ストラテジーの使用により意味理解を誤ってしまう場合が多いことが分かった。

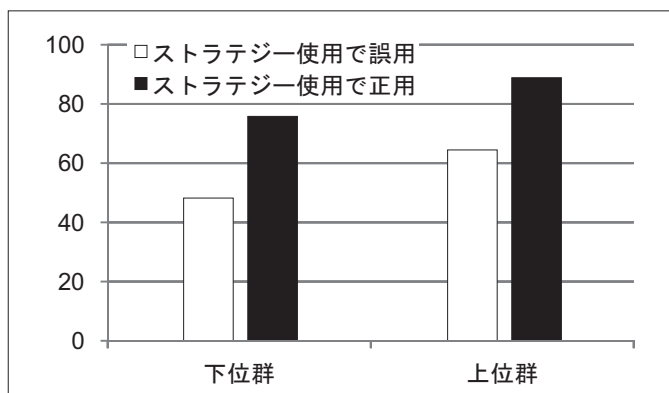


図4 最初の名詞原理 (The First Noun Principle) での理解度

5-2 出来事の可能性原理 (The Even Probability Principle) について

日本語能力と文の種類の正答率について、2要因分散分析を行った。その結果、日本語能力の主効果が有意であった ($F(1,33) = 11.389, p < .005$)。上位群と下位群の得点差が統計上有意であることが明らかになった。文の種類の主効果も有意であった ($F(1,33) = 17.682, p < .001$)。文の種類による正答率の差に有意差があることが明らかになった。日本語能力×文の種類の交互作用に有意差がみられたため、単純種効果の検定を行った ($F(1,33) = 5.917, p < .05$)。その結果、出来事の可能性原理 (The Even Probability Principle) を使用すると誤って理解してしまう文で、日本語能力の下位群の得点が上位群の得点に比べて有意に低いことが分かった。また、日本語能力の下位群において、インプット処理ストラテジーを使用すると誤って理解してしまう文の得点がそうでない文の得点と比べて有意に低いことが明らかになった。

このことから、日本語能力が低い場合、出来事の可能性原理 (The Even Probability Principle)

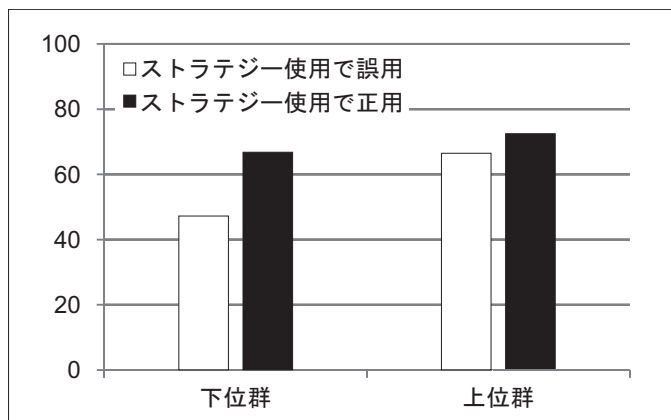


図5 出来事の可能性原理 (The Even Probability Principle) での理解度

を使用すると誤って理解してしまう文を正しく理解することは難しいが、日本語能力が高くなると正しく理解できるようになり、その正答率もストラテジーを使用しても正しく理解できる文と同程度になることが分かった。

日本語能力の上位群に関して、理解度の面では2つの種類の文に違いがなくなったが、処理速度の面でも同様のことが言えるかどうかを確認するため、文理解が正しかった正反応について、日本語能力と文の種類の反応時間について、2要因分散分析を行った。その結果、日本語能力の主効果が有意であった ($F(1,33) = 8.659, p < .01$)。上位群と下位群の正反応時間の違いが統計上有意であることが明らかになった。文の種類の主効果には有意差がなかった ($F(1,33) = 2.615, n.s.$)。テストの種類による正反応時間に差がないことが明らかになった。日本語能力×文の種類の交互作用はなかった ($F(1,33) = 0.116, n.s.$)。

このことから、日本語能力が上がると反応時間が速くなること、正しく理解できた場合には、文の種類によって反応時間に違いがみられないことから、上位群では反応時間も文の種類によって差がみられなくなることが分かった。つまり、出来事の可能性原理 (The Even Probability Principle) については、日本語能力が上がると、理解面でも処理速度の面でも文の種類による差がなくなること示している。

6. 考 察

本稿の研究課題についてそれぞれ考察を行う。

まず、課題1に関して、本稿では最初の名詞原理 (The First Noun Principle) を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があったと言える。本稿では、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) を使用すると誤って理解してしまう文の理解度が有意に低かった。また、本稿での調査協力者は、中国またはベトナム語を母語としており、学習言語は日本語であった。先行研究の多くが英語母語話者を対象に、スペイン語・フランス語などのロマンス語を学習対

象としていたが、英語母語話者以外の学習者が、ロマンス語以外の言語を理解する場合であっても、インプット処理ストラテジーを使用して文理解をし、それが、誤った理解を引き起こすことがあるということが明らかになった。このことから、日本語においても処理指導を用いて学習者の効率的な習得を促すことが可能だと考えられる。

次に、課題2に関して、学習者の日本語能力の違いによって理解度に異なる傾向はみられなかった。日本語能力が上がることで、全体的な文の理解度は高くなっていた。しかし、日本語能力の上位群・下位群ともに、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の間の理解度に有意な差がみられた。つまり、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) に関しては、日本語能力が上がっても正しく使用できず、誤った文理解を引き起こしている可能性があることが分かった。このことから、処理指導で集中的に正しく理解する訓練を繰り返すことで、処理指導をしない場合よりも効率的な習得を促すことができる可能性を持っていると考えられる。

課題3に関して、本稿では出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に一部差があったと言える。日本語能力の下位群についてのみ、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があった。

最後に、課題4に関して、学習者の日本語能力の違いによって理解度に異なる傾向がみられた。課題3でも指摘した通り、日本語能力の下位群では、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで、正しく理解できる文と、そうでない文の理解度に差があったが、上位群では差がなかった。また、上位群の文理解の反応時間に関しても2種類の文に差はなかった。つまり、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) に関しては、日本語能力が上がるのと正しく使用できるようになり、理解度の面でも処理速度の面でも、学習者の習得を妨げることはないということが分かった。このことから、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) を使用することで誤った理解をしてしまう文については、日本語指導の中で処理指導による活動を行わなくても、自然に習得できると考えられる。

本稿で扱った2つのインプット処理ストラテジーについて、日本語能力が上がることで自然にできるようになるものと、日本語能力が上がってもできるようにならないものとがあった。その理由については、出来事の可能性原理 (The Event Probability Principle) は、聴解力が低く、文の処理に時間のかかる学習初期の段階において、聞き取れた内容語だけで意味を推測するために使用されるストラテジーである。聴解力が上がり、文の格関係を正しく聞き取ることができるようになれば、このストラテジーに頼らずとも正しい文理解ができるようになることが推測できる。一方で、最初の名詞原理 (The First Noun Principle) に関しては、インプットとして耳に入ってきた最初の名詞を動作主として暫定的に処理しつつ意味を理解していき、文末の動詞を聞いた時点で受身文や使役文だった場合には、もう一度最初の部分を処理し直して文理解する必要がある、その処理が多く注意量を必要とする複雑な作業であることから、日本語能力が高くても文理解が正確にでき

ないのではないかと推測できる。中上（2009）では、日本語の文法項目によって処理指導の効果に差が出ることが指摘されているが、本稿でもインプット処理ストラテジーの違いによって、処理指導の効果が期待できる文法項目と、処理指導で取り上げなくとも自然にできるようになる文法項目があることが明らかになった。

7. 今後の課題

本稿は、処理指導を日本語の教育現場に効果的に導入するために、どのような文法項目で処理指導の効果が期待できるのかその可能性を探るために調査を行った。調査の結果、出来事の可能性原理（The Event Probability Principle）を使用することで誤った理解をしてしまう文法項目に関しては、処理指導の効果はそれほど大きくはないが、最初の名詞原理（The First Noun Principle）を使用することで誤った理解をしてしまう文法項目に関しては、処理指導の効果が期待できることが明らかになった。

今後の課題としては、本稿で取り上げなかったインプット処理ストラテジーについても同様に調査を行い、処理指導の効果が期待できるかどうかについて検討する必要がある。また、図1で処理指導を教育現場へ応用する手順を示したが、本稿はまだ2つ目のステップである。今後は、アウトプット中心の授業の中で、処理指導のタスクをどのように取り入れていくのがより効果的なのかという点について検証したいと考えている。具体的には、一般的なアウトプット中心の授業の流れとして「導入・文法説明→基本練習→応用練習」というのがあるが、「導入・文法説明」が終わった後で、「基本練習」などの一連のアウトプット練習が始まる前に処理指導のタスクを行うのがよいか、それとも、全てのアウトプット練習が終わった後で、まとめとして行うのがよいかについて調査を行いたいと考えている。また、実際にどのような教材を用いて、どのような指示で行うのかといったことが分かるように、教材・教案の公開を行い、実際に教室で指導してそれらを改良することも行っていきたい。

本稿は第二言語習得研究の成果を教育現場への具体的な指導へとつなげるために調査を行った。指導の効果を扱う際には、教育倫理上学習者に十分配慮を行いながら、調査で得られた課題を基に、よりよい指導について考えながらさらに研究を行っていきたい。

謝辞

調査を行うにあたり、川崎千枝見先生（広島国際学院大学）にご尽力いただきました。感謝申し上げます。また、快く調査に協力してくださった留学生のみなさまに深くお礼申し上げます。

付記

本稿は、2014年7月11日に日本語教育学会シドニー国際大会で行ったポスター発表「日本語学習者のインプット処理ストラテジーの使用に関する研究—処理指導への応用を目指して—」（中上亜樹）を基に、再分析を行ったものである。

なお、本研究は科学研究費補助金（C）（課題番号 25370611）の助成を受けている。

注

- ¹ SPOT (Simple Performance-Oriented Test) とは、自然な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた文の（ ）に聞こえた音をひらがな1字で記入するテストである。他の日本語テストと相関が高く、日本語能力を測定するのに有効である（小林他 1996）と言われている。

参考文献

- 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 [SPOT]」『世界の日本語教育』6, pp.201-218, 国際交流基金.
- 畑佐由紀子 (2006) 「フォーム・フォーカスト・インストラクション研究の現状と動向」『第二言語としての日本語の習得研究』9, 63-90, 第二言語習得研究会.
- 中上亜樹 (2009) 「Processing Instruction (処理指導) の効果に関する研究—日本語の使役と謙譲表現の項目間の比較—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』58, pp.245-252, 広島大学大学院教育学研究科.
- 中上亜樹 (2012) 「理解中心の指導法「処理指導」と産出中心の指導との比較研究—形容詞の比較の指導を通して—」『日本語教育』151, pp.48-62, 日本語教育学会.
- 山岡俊比古 (2004) 「認知から見た言語習得」小池生夫 (編主幹) 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点—』第2章 (pp.23-42), 大修館書店.
- Allen, L.Q. (2000). Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 69-84.
- Cheng, A. (2004). Processing instruction and the Spanish *ser* and *estar*: Forms with semantic-aspectual Values. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp.119-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DeKeyser, R., & Sokalski, K. (2001). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 51, 81-112.
- Fukuda, M. (2009) The effect of processing instruction and meaning-based output instruction on the acquisition of Japanese honorific expressions. Unpublished doctoral thesis, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Lee, J., & Benati, A. (2007). The effects of structured input activities on the acquisition of two Japanese linguistic features. In Lee, J. and Benati, A (Eds.), *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice* (pp.49-71). London: Equinox.
- Salaberry, M. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 53, 422-451.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp.5-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp.115-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.